

KÉTNYELVŰSÉG, OKTATÁS, KÉTNYELVŰ OKTATÁS ÉS KISEBBSÉGEK

A hetven éves Szépe Györgynak

Az ÚGYNEVEZETT „NYUGATI KULTÚRÁBAN” az ókortól kezdődően jelen van a kétnyelvű oktatás valamelyen változata az iskolában. Elég, ha például a hellénizmus vagy a római kor görög-latin oktatási bilingvizmusára gondolunk. Mivel az oktatás mint színtér és mint kulturális mező nagyban kötődik az írás- és olvasáskultúrához, könnyű belátni, hogy tulajdonképpen a 18–19. századig, tehát a népnevelés és népoktatás eszméjének gyakorlati érvényre jutásáig a szervezett, hivatalos oktatási módok mindegyike az úgynevezett elitkultúra hatókörébe tartozott, akár a középkor alapvetően vallásos, akár a reneszánsz immár szekularizáltabb szellemi világára gondolunk. Mivel a középkorban a teológiai, filozófiai, természettudományos és jogi műveltséget főként az írásbeliség előfeltételezi (ti. az írás- és olvasástudás), az európai oktatási szférában a latin nyelv használata mint műveltségeszmény is megjelenik mind az egyházi, mind pedig a világi oktatási és tudományos színtereken. A latin (és a görög, esetenként a héber), valamint a vernakuláris nyelvváltozatok kettősségevel leírható képletben Ciceró nyelve (tehát nem a beszélt, vulgáris latin) az emelkedett, írott, a minden napjai érintkezésekben használt nemzeti nyelvek vagy nyelvváltozatok pedig az alacsonyabb státuszú és presztízsű beszélt, kollokviális változatot képviselik (*vö. diglossia, Ferguson 1959/1975*).

A középkorban és a reneszánszban a latin a jogi, közéleti és tudományos *lingua franca* szerepét is betölti, ám a művelődés egésze lassan változik, hiszen a nemzeti nyelven írott irodalmak, tudományos és hivatalos szövegek születése szoros kölcsönhatásban van a nemzeti nyelvek/nyelvváltozatok standardizációs és kodifikációs fejlődésével. A folyamat végpontját az egynyelvűség ideájára építő romantikus állam-nemzet eszménye képviseli Nyugat-Európában, illetve a német eredetű kultúrnemzet-felfogás jelenti Közép- és Kelet-Európában (*vö. Szépe 1998*). A latin a magas tudomány és az elitoktatás egyik eszköze lesz, miközben a nemzeti kultúrát és saját (tehát egyetlen) nyelvet feltételező nemzetállamok is a 19. században, közjogi struktúrájuk oktatási alapelveinek megfogalmazása során szembesülnek először országaik *de facto* többnyelvűségének és a többnyelvű oktatás kialakításának súlyos problémájával (a magyar helyzethez lásd *Nádor 1997*). Jól látható, hogy a nyelvhasználat s ezen belül

az oktatásban (különösképpen az elemi oktatásban) intézményesen alkalmazott nyelv használata már ekkor sem csupán pedagógiai vagy szakdidaktikai, hanem politikai-filozófiai-felekezeti kérdésként, mint a felvilágosodás egyenlőségelvének emberjogi problémája merül föl.

A 20. században, s különösen annak második felében a kétnyelvű oktatás azonban nem csupán az iskolarendszer vagy az alkalmazott oktatási program kétnyelvűségét, hanem valamilyen nemzeti, etnikai, vallási vagy más kisebbség fennmaradásának, önmeghatározásának, művelődésének, iskoláztatásának, társadalmi-gazdasági érvényesülési esélyének összetett, egyszersmind a nyelv (nyelvek) által szimbolizált problémáját is jelenti.

A társadalmi, kulturális és nyelvi sokféleség minden társadalomban jelen van, amely a különböző csoportok érdekei mentén dinamikusan szerveződik. A nyelv és a társadalom, illetve a nyelvhasználati formák és a szociális lét alapjául szolgáló társadalmi struktúrák közötti kapcsolat vizsgálata nem kerülheti meg a nyelv és az oktatás, illetve a kétnyelvűség és az oktatás viszonyának taglalását sem. Hangsúlyoznunk kell, hogy az egyes társadalmak működését, szerkezeti fejlődését meghatározó és folyamatos változásban lévő tényezők, mint az azonosságtudat, a politikai és gazdasági hatalomérvényesítés, a dominancia, az előítélet, a sztereotípiák, az egyes csoportok dinamikája, a negatív és pozitív arculat, a kisebbségekkel és „mássággal” szemben tanúsított többségi magatartás stb. mind-mind megijelennek az iskolában, azaz a különböző szintű intézményes oktatási formák által megjelenített színtereken.

A kétnyelvű oktatás fogalmáról

A kétnyelvű oktatás mint összefoglaló terminus rendszerint arra utal, hogy az intézményes oktatási-nevelési folyamat adott szakaszain a részt vevő személy tanulmányait két (vagy több) nyelven folytatja. A valóságos helyzet azonban ennél jóval összetettebb (vö. *Lanstyák 1994, 1998*). A tananyag jellege szerint általában nem csupán magát a nyelvet, hanem a különböző szaktárgyakat oktatóják két nyelven. Vámos Ágnes a kétnyelvűség kiterjedésének meghatározása során azt javasolja, hogy kétnyelvű oktatásról akkor beszéljünk, ha az abban részt vevő gyermek „[...] a felmenő rendszerben folytatónak vagy az iskoláztatás egy-egy pontján vizsgálva, egyidejűleg két különböző nyelven tanul” (*Vámos 1993a, 1993b*). A kérdés kutatását és az oktatási folyamat megtervezését a *Siguán és Mackey (1986)* által bevezetett négy szempont alapján gondolja el: 1) a nyelvi célok; 2) a két nyelvnek a tantervben elfoglalt pozíciója; 3) a nyelvi homogenitás és heterogenitás; és 4) a kétnyelvű oktatásnak az ország iskolarendszerében elfoglalt helye (*Vámos 1993a*). Az iskolai idegennyelv-oktatástól való elkülönítés érdekében a szerző a kétnyelvűség fogalmát helyezi előtérbe, lévén ez az iskolarendszer egyik időszerű kérdése világszerte – így Magyarországon is. Ennek megfelelően határozza meg a kétnyelvű iskolarendszert, iskolát és osztályt. Kétnyelvűvé az tesz egy iskolarendszert, ha az oktatás bármely fokán és formájában használt különböző tannyelvök szerepének függetlenül attól, hogy egy adott iskolában egy vagy két tannyelv használatos-e. Kétnyelvű az az iskola, amelynek bármely évfolyamán vagy osztályában egynél több tannyelv használatos. Hasonlókép-

pen, a kétnyelvű osztály kritériumát is az elkülönült tannyelvhasználat adja (Vámos 1993b). A kétnyelvűség és az oktatás tényleges nyelvészeti, pszichológiai, kognitív, nyelvpolitikai stb. összefüggéseinek a tanulókat mint egy- vagy kétnyelvű nyelvhasználókat is bevonó feltárasához azonban – más szempontok mellett – a tannyelvhasználatot a változatos előfordulási helyzetek figyelembe vételével kell vizsgálnunk.

A kétnyelvűség fogalmáról

Minthogy a két- és többnyelvűség a nyelvi és társadalmi érintkezések ből, a nyelvi sokféleségből adódó természetes elrendezés (egyéni, közösségi és társadalmi értelemben egyaránt), egy olyan kontinuum mentén, amelyet a beszélők oldaláról a készségek, szerepek, attitűdök rendkívüli változatossága jellemz, s mivel valójában azt a pontot, amikor valaki kétnyelvűvé válik, lehetetlen pontosan megragadni, a jelenség legszélesebb körű meghatározása csak funkcionális lehet.¹ Eszerint kétnyelvű az, aki a minden napjai érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szocio-kulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszerezzen használ. Amellett, hogy az egyes típusok árnyalatabb leírásához további tényezők bevonása is szükséges, e meghatározás alapján lehetővé válik, hogy a valóságban ilyenek csak ritkán létező „ideális kétnyelvű” (két tökéletes egynyelvű egy személyben) mellett a bilingvizmus tényleges előfordulásait a maguk sokféleségében ragadjuk meg (vö. Hoffmann 1991; Bartha 1999). E meghatározás az elit kétnyelvűséget éppúgy magába foglalja, mint a nyelvi többséghoz tartozó, a kétnyelvű családban felnövő, valamint a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek és felnőttek kétnyelvűségét.

A kétnyelvűvé válás tipikus elsajátítási helyzetei

Az egyének vagy nagyobb csoportok, közösségek kétnyelvűvé válásának számtalan kiváltó oka létezik megannyi társadalmi környezetben, mely környezet szükségképpen befolyásolja az egyéni kétnyelvűség kialakulásának módjait és közvetetten magát a bilingvizmus típusát is. 1984-ben megjelent monografiájában Tove Skutnabb-Kangas (1984) – a gyermekek kétnyelvűvé válására és az oktatásra helyezve a hangsúlyt – az egyéni kétnyelvűség kialakulásának imént felsorolt, leggyakoribb helyzeteit (a szerző megfogalmazásában típusait) a következő négy kategória segítségével határozza meg: 1) a kétnyelvűvé válás külső és belső késztetései; 2) a kétnyelvűség kialakulásának előfeltételei; 3) az a mód, ahogyan az egyén kétnyelvűvé lesz, illetve 4) a kétnyelvűség kialakulását gátoló vagy elősegítő következmények és körülmények. A főbb elrendezéseket az alábbi módon határozhatjuk meg.

Elit kétnyelvűség esetén olyan személyek kétnyelvűségéről van szó, akik gyakran egynyelvű családi háttérrel rendelkeznek, ám a család értékrendjében kitüntetett sze-

1 A kétnyelvűség-kutatás fejlődését hosszú időre meghatározták azok a kétnyelvűség mibenlétére (fogalmára, kiterjedtségére, következményeire) vonatkozó tudományos és laikus vélekedések, amelyeket mára – a felhalmozódott kuratási anyag, vizsgálati eredmény fényében – a bilingvizmus kutatói jobbára tévhiteknek minősítnek, hozzájárultak ugyanakkor, hogy ezek az elkövetések máig jelen vannak Európa-szerte a tudományos diskurzusban éppúgy, mint ahogyan hatással vannak egy-egy ország oktatási rendszerére, kisebbségpolitikájára vagy nyelvtervezési lépéseire. (Bővebben lásd Bartha 2000.)

rep illeti meg az idegen nyelv vagy nyelvek magas fokú elsajátítását. Ezek az emberek önkéntes döntés eredményeképpen, a szakmai előrejutás vagy jobb gazdasági körülmények elérése érdekében (például külföldi munkavállalás, más országban folytatott tanulmányok stb.) választanak más lakóhelyet, s ez hozzájárul a maguk, de főleg gyermekük kétnyelvű válásához. Ide tartoznak a külföldi, általában bentlakásos elitiskolák tanulói is. (Hiba lenne ezt a modellt egyértelműen arisztokratikusnak tekinteni, hiszen a középkori céhlegények vándorlásai, a peregrinusok külörszági tanulmányai vagy a polgárcsaládokban több évet eltöltő „cseregyerekek” intézménye voltaképpen azonos alapszándékot tükröztek.) Fontos tényezője a típusnak, hogy nem elsődleges szükségekkel, nem politikai, gazdasági vagy hatalmi kényszerek (például menekülés háborús konfliktusok sújtotta zónákból), hanem szabad választás eredménye a hazatérés állandóan fennálló lehetőségének biztos tudatában. A közeg általában homogén, valamely nyelvi többség alkotta társadalmi környezet, amely jóindulattal viseltek e gyermekek iránt, és az elsajátítási igyekezetet a szolidaritás jeleként fogja föl, rendszerint toleránsan viszonyulva a második nyelven kialakult alacsonyabb szintű készségekhez is.

A második nagy csoportot a *nyelvi többséghez tartozó családok gyermekei* jelentik. Az előző típushoz hasonlóan ebben az esetben is uralkodó az egynyelvű családi háttér – közösségi szempontból azonban jelentős, hogy általában töbnyelvű, multietnikus, vagy a kulturális sokféleség irányában nyitott társadalmakban alakul ki ez a fajta kétnyelvűség. Skutnabb-Kangas a kanadai anglofón lakosság számára szervezett francia belemerítő programokat (amelyek természetesen számolnak a francia nyelv és kultúra hagyományos presztízsevel, lásd alább) vagy a Hollandiában és egyes skandináv országokban tapasztalható, a majdani hivatás, foglalkozás által motivált első nyelv + angol képletek említő. Fontos szerepe van a magas színvonalú, sokréteű és hatékony oktatási formáknak és segédleteknek, ugyanakkor megjegyzendő, hogy az „anyanyelvi” szintű elsajátítást illetően nem áll fenn szigorú társadalmi vagy egzisztenciális kényszer.

A kétnyelvű családban felnövő gyermekek esetében az eltérő anyanyelvi háttérrel rendelkező szülők alkotta házaspárokat szokás megemlíteni, ahol a család belső kommunikációs, érzelmi, etnikai, kulturális kapcsolatai motiválják a mindenki szülői nyelv használatában kifejeződő szolidaritást, amely a kétnyelvűséget (vagy háromnyelvűséget, amennyiben a környezet nyelve eltér a szülőkétől) kialakítja.² A környezeti, illetőleg az általában hivatalos státusz elvezető többségi nyelv megtanulása természetesen alapvető kényszert jelent a gyermek számára, míg az otthon használt eltérő nyelv(ek) alacsonyabb tudásszintje vagy elvesztése inkább a családon belül okozhat konfliktust. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az utóbbi megállapítás csak korlátozottan érvényes, akkor, ha például e típusnál nem vesszük figyelembe azokat

2 Mindebből elhibázott lenne azt a következtetést levonunk, miszerint minden vegyesházasságból született gyermek kétnyelvű válik, mint ahogyan arra is számos példát találunk, amikor azonos nyelvű szülők – az ott-honi nyelv legyen bár a környezeti nyelvvel azonos vagy attól eltérő – vagy saját elhatározásból (pl. nyelvtanárházaspárok) vagy külső kényszerítő körülmények hatására (pl. a nyelvi kisebbségekhez tartozó családok egy része) két nyelven szocializálják gyermeküket. (A kétnyelvűség kialakulásának családi szocializációs modelljeire lásd Harding és Riley 1986; Jarovinszkij 1994; Bartha 1999.)

az interetnikus házasságokat, amelyekben az egyik fél (szülő) egy, az adott országban élő nyelvi kisebbség tagja.

Az osztályozásban a *nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek* képviselik a negyedik, a jelen tanulmány szempontjából kitüntetett típust, ahol is e gyerekek szülei valamely nyelvi kisebbség tagjaként rendkívül erős külső, társadalmi nyomásnak vannak kitéve, hogy elsjártásuk a többség nyelvét, különösen akkor, ha a kisebbségi nyelv nem élvez semmilyen hivatalos elismertséget. Kétféle erő hat rájuk egyszerre: a nyelvi (nemzetiségi, etnikai, kulturális) csoport összetartását, identitástudatát befolyásoló belső, közösségi késztetés illetve az országoknál eltérő módon kifejezésre jutó többségi viszonyulás: a nyílt vagy burkolt ellenségeségtől, előítéletességtől egészen a toleráns, támogató magatartásig az oktatás, a kisebbségi kultúra fenntartása és gyarapítása terén. A hivatalos és az otthon használt nyelv funkcionális megoszlása felől tekintve az ebbe a csoportba tartozó gyermek kétnyelvűvé válása a leginkább kötelező érvényű, hiszen elsődleges, egzisztenciális kényszerek teszik elkerülhetetlenné a többségi nyelv elsajátítását és használatát. A magyar nyelvű szakirodalomban ennek a helyzetnek a jelölésére használatosak a *kikényszerített, egyenlőtlen, egyoldalú* stb. kétnyelvűség fogalmak.

A fentieket érdemesebb tipikus elsajátítási helyzetekként felfognunk, mintsem az egyéni kétnyelvűség akár szocio-, akár pszicholingvisztikai értelemben vett alaptípusaiként. A valóságban ugyanis e kategóriák nem feleltethetők meg egy az egyben egy-egy egyéni kétnyelvűségi típusnak.³ Nem szólva arról, hogy az individuális kétnyelvűség „tiszta eseteinek” meghatározása igencsak problematikus. A bemutatott esetek tehát megfelelően nem mindenkor szétválasztható tiszta kategóriák; valójában azt a kontinuumot jelölik, amelynek egyik végpontján az önkéntesség és az egynyelvű beszélőközösséggel, a másikon pedig a helyzetből eredő kényszerűség, valamint egy kétnyelvű közösséggel áll. Elit kétnyelvűség például kisebbségi helyzetben is sokféleképpen létrejöhet, ha a kisebbségi beszélők saját elhatározásukból saját kisebbségi, valamint a többségi mellett más nyelveket is elsajátítanak. Ha egy vajdasági magyar szülő olyan iskolába íratja gyermekét, ahol a tanítás nyelve a német, vagy amikor egy magyarországi nemzeti kisebbség beszélője valamely világnnyelven, angolul, spanyolul stb. tanul, eredményezhet elit kétnyelvűséget. A már említett, sok helyről több száz éve dokumentálható cseregyerek-mozgalom ugyancsak ekként fogható fel, ha az önkéntességet és a megtanulandó nyelvvel kapcsolatos motivációkat vesszük alapul, s nem azt a szempontot, hogy a nyelv elsajátítása vajon intézményes vagy természetes keretek között történt-e. *Grosjean (1982)* az ilyen eseteket nevezi *közösségiileg tervezett kétnyelvűségenek*.

A kétnyelvűség elérését, tartós és magas szintű fenntartását pedagógiai, didaktikai és oktatáspolitikai célnak tekintve Cummins kiemeli, hogy a kérdés igen szerteágazó és bonyolult: a programok céljai a tanulók társadalmi-gazdasági státusának, alá/fölfelvételének, illetve a két nyelven folyó oktatás időbeli megoszlásának függvényében öltenek más és más formát (*Cummins 1997*), ily módon nehézségekbe ütközik a világ különböző pontjain működő konkrét gyakorlati megvalósulásokat vázlatosan ábrázolni.

3 Az egyéni kétnyelvűség vizsgálatának pszichológiai dimenzióinak áttekintését lásd *Bartha 1999*.

A „kétnyelvű” oktatási programok típusai és a kisebbségi tanulók

A kétnyelvű oktatási programokat illetően különféle felosztási kísérletek léteznek, melyek között szükségszerű átfedések is vannak (lásd például *Skutnabb-Kangas 1984; Sku[n]tnabb-Kangas 1997; Garcia 1996; Cummins 1997; magyarul Lanstyák 1994, 1998; Göncz 1995*). *Kontra Miklós (1997a)* ismerteti azt az osztályozást, amelyet Ofelia García alkalmaz 1996-ban (*García 1996*).

García osztályozása

A kutatók többsége egyetért abban, hogy a kétnyelvű oktatás „ideális” célja a magas fokú kiegyenlített (balansz) kétnyelvűség kialakítása az oktatási-nevelési folyamat során, nevezetesen, hogy a diákok tanulmányai végén mindenki nyelven azonos vagy megközelítőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek. Eszerint három nagy csoport különböztethető meg.

Az első, egynyelvű oktatási típusban az oktatás közegéül mind a többség, mind pedig a kisebbségi tanulók (őshonos, őslakó vagy emigráns közösségek) nyelve szolgálhat. Egynyelvű oktatásról lévén szó, az eredmény mindenki esetben általában relatív egynyelvűség lesz. E típus egyik válfaját az úgynevezett *befullasztó* (submersion), illetve az Egyesült Államokban *structured immersion* néven ismert programok képviselik, melyekben a diákok anyanyelvénél figyelembe vétele mögött voltaképpen a többségi nyelv minél gyorsabb és hatékonyabb elsajátításának célja húzódik meg. A szegregációs programokban a kisebbségi tanulókat a többségi gyerekektől elkülönítve, kizárolag anyanyelvükön oktatják – igen alacsony szinten. Ez történt például az apartheid idején Dél-Afrikában a különböző bantu nyelvek beszélőivel (*Kontra 1997*). Európában e módszer klasszikus példájaként a nyolcvanas évek bajorországi török nyelvű, rendkívül alacsony hatásfokon működő iskoláit szokás említeni (lásd alább).

A második csoportot az úgynevezett *gyenge kétnyelvű vagy átirányító* oktatás jelenti. Kezdetben a tanulókat anyanyelvükön oktatják, majd fokozatosan átirányítják őket a többségi nyelvű osztályokba. Az USA-ban vagy akár Hollandia nagyvárosaiban gyakran találkozunk ezzel a modellel (*Kroon és Vallen 1997*). A nyelvi cél az egynyelvűség, az oktatási cél a társadalmi asszimiláció (*Kontra 1997*). Mint García nyomán Kontra megjegyzi, ide tartoznak a többségi tanulóknak szervezett kisebbségi nyelvőrök is, amelyek leginkább a nyelv felületes megtanulására, a korlátozott kétnyelvűség terminussal jellemzhető bilingvizmus kialakítására alkalmasak (*u.o.*).

A harmadik csoportba az *erős kétnyelvű oktatási* modellek tartoznak, melyeknek fő isményük az erős állami vagy közösségi támogatottság (pl. a finanszírozás terén). E csoport további öt altípusra osztható:

a) *Szeparatista programok*, melyeket erős, politikailag elkötelezett és militáns kisebbségi csoportok tartanak fenn, nem egyszer az illegalitás körülményei között (pl. a titkos baszk nyelviskolák Franco diktatúrája alatt).

b) *Kéttannyelvű vagy kétutas (two-way) programok*, melyekben a többségi és a kisebbségi diákok együtt tanulnak, miközben a két nyelvet napszakok, tárgyak vagy tanárok szerint jól elkülönítik. Ezt a fajta modellt először 1963-ban a floridai Dade

megyében angol-(kubai)spanyol nyelvpárral vezették be, s az itt nyert jó tapasztalatokból azután sokat hasznosítottak pl. a kanadai belemerítési programokban is (vö. alább).

c) *Anyanyelvmegtartó programok*, amelyekben az oktatásban tudatosan alkalmazzák a kisebbségi és a többségi nyelvet is. A nyelvek megfelelően elkülönülnek, ami által a megfelelő szintű kétnyelvűség elérése mellett a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzése és fejlesztése a cél. Állami finanszírozás mellett erős külső, közösségi támogatásra van szükség (pl. Kanadában), magánkézben lévő iskolák esetében pedig gazdaságilag erős és tudatos nyelvi-etnikai csoportok képesek fenntartani ezt az oktatási formát.

d) *Belemerítési (immersion) programok*, melyeket a többségi, domináns nyelvet beszélő diákok számára szerveznek. A gyerekek kezdetben csak a kisebbség nyelvén tanulják a tantárgyakat, s az évek előrehaladtával fokozatosan, nagyjából egyenlő arányban jelenik meg minden nyelv. Sikeres programok vannak a kanadai Québecben angol elsőnyelvű diákok számára, Finnországban finn gyermekek tanulnak így svédül és finnül, Katalóniában pedig spanyol egynyelvű családokból érkező diákok katalánul (bár ez utóbbi esetben az elmúlt évtizedben a helyzet éppen ellenkező irányban változott). Lanstyák István azonban a következőkre hívja fel a figyelmet: „ezeket az ún. belemerítési programokat eddig még csupán a nyelvi szempontból többségi diákok esetében alkalmazták sikeresen, aikik az országukban élő nyelvi kisebbség nyelvét sajátítják el ily módon...” (Lanstyák 1998; lásd még Kontra 1997).

e) *Két- vagy többtannyelvű többségi iskolák*, melyekben minden nyelv azonos státussal rendelkezik az oktatási folyamatban. Az ilyen elvek alapján létrejött úgynevezett „Európai iskolákban” például „...a kisebbségi megőrző programok és a többségi belemerülési programok jó oldalainak ötvözésére, illetve esetleges hibáik kiküszöbölésére” törekednek (Skutnabb-Kangas 1998a). Ezen iskolák tanulói lehetnek mindenek a gyerekek, akiknek szülei az Európai Uniónál állnak – bármilyen jellegű – alkalmazásban.

Az imént felsoroltakon kívül további altípust alkothat a nemzetközi migráció és a sorozatos bevándorlási hullámok folytán létrejött *emigráns kisebbségek nyelvén folyó oktatás*. Bizonyos esetekben – mint például a németországi vagy hollandiai törökök, vagy a belgiumi marokkóiak esetében – nyilvánvalónak bevándorló közösségekről van szó. Az Egyesült Államokban élő spanyol ajkú kisebbségek esetében azonban azért indokolt a többes szám, mivel az 1848-ban Mexikótól az USA-hoz csatolt területek (Kalifornia, Új-Mexikó stb.) hispán történelmi tradíciói nem keverhetők össze a jellegzetesen huszadik századi, migráció útján az országba került chicano, kubai, puerto-ricói és más csoportok helyzetével. A kétnyelvű oktatás célja a tanulók tanulmányi és szakmai előrejutásának, illetve munkaerőpiaci lehetőségeinek biztosítása. (A Magyarországon élő bevándorlók oktatási problémáira lásd Rátkai 1997).

A *siket és nagyothalló diákok oktatása* újabb típust jelent. Ők kulturális és nyelvi szempontból speciális, ám jelentős létszámu kisebbséget alkotnak, sajátos érdekekkel és célokkal. Mindazonáltal talán ez az a terület, ahol a legtöbb a tennivaló, hiszen a világ számos országa, így Magyarország nyelv- és oktatáspolitikája sem garantálja a természetes jelnyelvüket mint a siket családokban és közösségekben felnövő gyermekek többségének anyanyelvét elismerő és az arra épülő kétnyelvű oktatást (vö. Hattyár

jelen kötet). Példaértékű kivételnek számítanak a sikeres skandináv programok, de Svédország és Dánia mellett a Finnországban, Venezuelában, illetve Uruguayban működő siket kétnyelvű programokban is az adott országban használatos jelnyelv az elsődleges tanítási nyelv. Ugyancsak államilag támogatják a jelnyelvök tanítását az óvodás korú gyermekök és családjaik számára. Egy 1990-ben végzett összehasonlító vizsgálat összességében mégis azt mutatta, hogy tizenegy európai ország közül egyedül Dánia kormányának politikájában tükröződik a siketek nyelvi kisebbségként és nem fogyatékosokként való kezelése (vö. *Branson és Miller 1997; Gibson & Small & Mason 1997*).

Skutnabb-Kangas tipológiája

A típusok összehasonlíthatók egymással az egyik és a másik nyelv szemszögéből is: vizsgálható a nyelvtudás, a szaktárgyi tudás és az általános műveltség, illetve összevethetők az egynyelvű és a kétnyelvű oktatási formák eredményességek, hatékonyságuk alapján. Tove Skutnabb-Kangas a kétnyelvű oktatás célorientált megvalósítását és az ettől való eltérések kérdését így fogalmazza meg: „milyen feltételek mellett vezetnek az anyanyelven vagy az idegen nyelven folyó oktatás magas szintű kétnyelvűséghez?” (*Skutnabb-Kangas [sic!] 1997*). Ennek alapján a fentebb már bemutatott oktatási programokat néhileg eltérő, egyszersmind talán a leginkább ismertté vált osztályozásban is szemügyre vesszük. Skutnabb-Kangas négy fő típusa a következő: 1) a kisebbségi szegregációt támogató programok; 2) anyanyelvtámogató (nyelvmegőrző) programok; 3) mélyíztechnika; 4) belemerítési programok.

1) *A szegregációs modellt* úgy határozzatjuk meg, mint ami az alacsony státusú anyanyelvet vagy anyanyelv változatot beszélő gyereket „az anyanyelvén [...] folyó iskolai oktatásba kényszerítik, ahol az osztályokat azonos anyanyelvű kisebbségi gyermekök töltik meg, a tanár egy- vagy kétnyelvű, de gyakran alacsonyan képzett, az osztály, illetve az iskola rosszabb felszereltségű és szegényebb, mint a többségi gyermekök osztálya/iskoláj” (uo.). Mindennek szemléltetésére Skutnabb-Kangas ugyancsak a namíbiai bantu elemi iskolai programot említi. A Dél-Afrikától való függetlenné válás előtt a soketnikumú és soknyelvű ország különböző anyanyelvű diákjait bantu oktatási nyelvű tanulócsoporthoz iskolázták be, melyek rendkívül gyenge eredményt produkáltak: a kétnyelvűség alacsony szinten maradt, csakúgy mint a tananyag elszájátítása. A program maga azonban teljesítette az eredeti ideológiai-politikai célt, az apartheid fenntartását” (uo.).

A szegregációs modell másik alapeseteként a már fentebb is idézett példát, az 1980-as években beindított bajorországi török vendégmunkások gyermekéinek szervezett programokat (*Skutnabb-Kangas 1997; lásd még Hoffmann 1991; Romaine 1995*) említhetjük. A többségi iskoláktól teljesen elszigetelten, szegényes körülmények között folyó oktatás a gyermekök török-domináns kétnyelvűségét célozta meg, hiszen ez érvként szolgálhatott a többség számára akkor, amikor a családokat haza kívánta küldeni. Ezzel a többség nem a beilleszkedést, hanem egyfajta nyelvi és kulturális „menekültábot” kialakítását kívánta elősegítetni. A németországi kurrok esetében a származási ország hivatalos nyelvén zajló oktatás csak fokozta a többségi török és

kisebbségi kurd gyerekek között amúgy is meglévő interetnikai feszültséget. A (szádékknak megfelelően) rendkívül alacsony szintet elért kétnyelvűség a német nyelven oktatott szaktárgyak hiányának is nagyban köszönhető.

2) A *nyelvmegőrzőanyanyelv-támogató programokba* általában önként bekapcsolódó résztvevőket kétnyelvű tanárok tanítják az anyanyelven, a hivatalos vagy többségi nyelvet pedig második- vagy idegen nyelvként oktatják. Az őshonos etnikumokkal (akik nem feltétlenül képeznek számbeli kisebbséget), és a bevándorló kisebbségekkel kapcsolatban rendszerint jó eredmények születnek mind a magas szintű kétnyelvűség, mind a szaktárgyi tudás tekintetében. Fontos szempont, hogy ez a rendszer hatékony küzdelmet biztosít a tömeges analfabétizmus ellen, támogatja a kulturális értékek megőrzését és a nyelvi megújulást (revitalizációt), az emigráns kisebbségek számára pedig munkaerőpiaci és szakmai esélyegyenlőséget teremt. A szovjet utódállamok közül az üzbegisztáni modellt, Nyugat-Európában pedig a bevándorolt svédországi finnek számára szervezett programokat emlegetik követendő példaként. Hozzátehetjük, hogy ez az út olyan országokban járható, ahol az azonos anyanyelvű tanulókból szerveződő diákok, osztályok vagy iskolák társadalmi diszkriminációja és szegregációja nem válik a módszer kárára – például a kisebbségi nyelvhez és kultúrához társított negatív többségi megítélés miatt.

A kétnyelvű gyermekek kognitív fejlődésére nézve ugyanis semmiképpen sem hagyolható el a közösségi környezet, tehát a szocio-kulturális közeg, amelyben a két nyelv elsajátítása végbemegy. Döntő szerepet játszik tehát a két nyelv közösségi támogatottságának megléte vagy hiánya, illetve a társadalmi-kulturális megítélésükben, kialakult stáruszukban szerepet játszó relatív preszízsviszonyok. E szempontok alapján megkülönböztetünk *hozzáadó* (additív) és *felcserélő* (szubtraktív) kétnyelvűséget (Lambert 1978). Az első esetben az első nyelvi készségekhez hozzáadódik a második-ként tanult nyelv, miközben az első nyelvet nem fenyegeti az a veszély, hogy a második nyelv fokozatosan a helyébe lép. A társadalmi környezet és az iskolarendszer viszonyulása a kisebbségi helyzetben lévő közösségek beszélői szempontjából különösen fontosak. Olyan esetekben tehát, amikor a társadalmi környezet támogató, a kétnyelvű válás pozitívan hat a személyisége fejlődésre is. Az ilyen típusú kétnyelvűségi helyzet ugyanis a nagyobb változatosságot mutató, ingergazdagabb közeg jóvoltából a gyermek kognitív flexibilitása, értelmi fejlődése is teljesebben is bontakozhat ki.

Ezzel szemben a Lambert (1974) által *felcserélő* (szubtraktív) kétnyelvűségeként leírt helyzetben a gyermek által elsőként (anyanyelvként) elsajátított nyelv leértékelése, s az ezt kifejezésre juttató többségi sztereotípiák, etno-kulturális előítéletek károsan hathatnak az értelmi fejlődésre, gyengíthetik a társadalmi-kulturális azonosságtudatot és a saját (nyelvi) közösséggel kapcsolatos pozitív azonosulást. Ilyenkor a gyermekben az az érzés erősödik, hogy nyelvének és kultúrájának nincs elégséges funkciója és haszna, hiszen a társadalmi sikerek, az érvényesülés, az előrejutás felé az út kizárálag a többség nyelvén keresztül vezet. Ebben az esetben a gyermekek – kognitív fejlődésükkel, az egyes nyelkekhez kötődő ismereteiket illetően – gyakran elmaradást mutatnak az azonos korú egynyelvűekhez képest (vö. Jarovinszkij 1991; Göncz 2000).

3) A kisebbségi iskoláztatás világszerte legelterjedtebb formája a már említett *mélyvíztechnika* (submersion) mind az őshonos, mind a bevándorló kisebbségek számára. E módszer lényege, hogy „az alacsony státuszú anyanyelvét beszélő kisebbségi gyermeket a számára idegen, magas státuszú többségi nyelven folyó iskolai oktatásnak vetik alá, olyan osztályokban, ahol a gyermek egy része az oktatás nyelvénék anyanyelvi beszélője, ahol a tanár nem beszéli a kisebbségi gyermek anyanyelvét, és ahol a többségi nyelv a kisebbségi gyermek anyanyelvénék létét fenyegeti” (*Skuntnabb-Kangas 1997*).

Az alacsony szintű anyanyelvi kompetenciák (vö. többségnyelv-domináns kétnyelvűség) és az etnikai feszültségek, ellentétek újratermelődése miatt ezek a programok mindenkorban nagy veszélyforrásként jelennek meg a kisebbségek számára. A volt Szovjetunió tagköztársaságaiból és „autonóm” területeiről, Afrikából, de nyugat-európai országokból is tudunk olyan példákat hozni, hogy a társadalmilag magas státuszú, idegen nyelven zajló oktatásból eredően a diákok sem anyanyelvükön, sem a tanítás nyelvén nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal (vö. szemilingvalizmus). Gyakran csak az oktatás nyelvén tudnak írni-olvasni, olykor azon sem, s ez mind a társadalmi mobilitást, mind az anyanyelv megőrzését fenyegetően befolyásolja. A rendkívüli mértékű elorosz sodás egyértelműen a szovjet mélyvíztechnika „sikerességeit”, a tömeges és feltartóztathatatlan kulturális asszimiláció érvényesülését bizonyítja. Afrikában (például Zambia) ezzel szemben hozzájárul a társadalmi elkülönüléshez is, hiszen csak nagyon kis számú kisebbségi képes jó eredményeket elérni, továbbtanulni s ily módon integrálódni az igen szűk társadalmi elit csoportjához. A nyugat-európai esetek a gyakran dekulturációval is együtt járó nyelv- és identitásvesztést illusztrálják.

A mélyvíztechnika „kifinomultabb változatait” képviselik az *átmeneti* vagy *átirányító programok*, amelyek egy kezdeti, átmeneti szakaszban építenek ugyan a diákok anyanyelvére, valódi céljuk azonban a többségi/államnyelvi oktatás számára előkészíteni a tanulókat. A szervezők gyakran a jól csengő „kiegészítő vagy strukturális belemerítés” elnevezéssel látják el ezeket a programokat (vö. *Romaine 1995*), valójában azonban a nyelvi-kulturális asszimiláció kevésbé radikális, „humánusabb” válfajáról van szó (*Skuntnabb-Kangas 1997*). Ilyen programokat alkalmaznak fejlett nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban is.

4) Az előző programtípussal ellentétben szinte minden tekintetben kiváló eredményeket képesek fölmutatni a *belemerítési oktatási programok*. Ezekben „a magas státuszú anyanyelvét beszélő többségi gyermek a létező alternatívák közül önként választja a számára idegen (kisebbségi) nyelven folyó oktatást olyan osztályokban, ahol a tanulók mind többségi anyanyelvűek, a tanár pedig kétnyelvű” (*Skuntnabb-Kangas 1997*). Ez a módszer a legnagyobb sikereket a kanadai Québecben (lásd *Gardner & Lambert 1972; Lambert & Tucker 1972*) bevezetett programnak köszönhetően érte el, majd egyre több országban vált oktatási alternatívává. Említettük, hogy a katalóniai spanyol nyelvűek és a finnországi svédek számára szervezett belemerítési formák is hasonló hatásfokkal működtek. A modell eredetileg az Egyesült Államokból származik. *Kétutas belemerítésnek* nevezik azt az 1963-ban a floridai Dade megyében kísérleti jelleggel beindított szisztemát, amelynek keretében kubai emigráns és angol anya-

nyelvű gyerekek közös iskolában tanultak, délelőtt minden a saját nyelükön, délután minden a másikon. Ezen felül szerveztek közös foglalkozásokat, mint például a zene, a művészet és a testnevelés (vö. *Romaine 1995*). A későbbi (kanadai, walesi, finnországi, katalóniai) programok sikeréhez a dade megyei modell tapasztalatai nagyban hozzájárultak. Ilyen tanulság volt, hogy a tanároknak (az alsóbb évfolyamokon feltétlenül) magas szintű, balansz kétnyelvűeknek kell lenniük az esetlegesen előforduló kommunikációs nehézségek leküzdése érdekében.

Alapesetben tehát a többségi csoportba tartozó tanulóknak kezdetben minden tárnyat a kisebbség nyelvén oktatnak, s csak a széles körűen kiépült másodiknyelvi kompetenciák megszilárdulása után, a felső osztályokban tanulnak szaktárgyakat is az anyanyelven. A módszer kritikájaként ugyanakkor felhozható, hogy ez a rendszer jól működhet jómódú, többé-kevésbé liberális nézeteket valló középosztálybeli családok esetében, s különösen akkor, ha a kisebbségi nyelv maga is világnyelv, vagy viszonylag magas presztízzsel rendelkező nyelv (francia, német, svéd stb.). Nehezebb a helyzet például az eltérő kulturális szokásokat magukkal hozó emigráns közösségekkel együtt élő alsó középosztálybeli többségekkel.

A belemerítési programok kapcsán ugyanakkor nem tekinthetünk el azoktól a gazdasági, kulturális vagy személyes motivációktól sem, amelyek a többségi tanulókat vagy szüleiket részvételre ösztönzik. Az elérte eredmények egyszersmind elég meggőzők arra nézve, hogy a többségek részéről kifejtett erőfeszítések „megtérülő befektetésnek” bizonyulnak. A sikeres anyanyelvtámogató/nyelvmegőrző formák mellett ez az az oktatási modell, amely (az önkéntes résztvevők számára) a leginkább garantálja a kétnyelvűségi módszerekkel szemben támasztott elvárásokat. Ezek közül a legfontosabb a nyelvileg elkülönülő közösségek és csoportok fenntartható etnolingvisztiikai vitalitásának kialakítása, a közösséggépítésben való szerepvállalás, ami jogi és egyre inkább gazdasági elvárás is demokratikus jogállamokkal szemben. A népesség mobilitásának globális növekedése következtében ugyanis gyakorlatilag minden modern államnak szembe kell néznie a többnyelvű és többkultúrájú társadalom tényével. Ha elfogadjuk a posztmodern kor ideológusainak jóslatát, miszerint a 21. század az informatika és a kommunikáció korszaka lesz (vö. *Lyotard 1993*), akkor könnyű beláttni, hogy mennyire felértékelődnek azok a koncepciók, amelyek a nemzedékek, a társadalmi csoportok, valamint a különböző etnikumok és kultúrák közötti társadalmi kommunikáció fontosságát hangsúlyozzák.

Kétnyelvű oktatás és/vagy kisebbségi nyelvmegtartás?

Az imént vázolt oktatási típusok kialakulását, hatókörét, működési struktúráját és kimenetelét tekintve a kisebbségi és többségi törekvéseket a kisebbség érdekeinek és céljainak oldaláról voltaképpen sematikusan szemléltük.

Tudományos igazságot tenni a bemutatott típusok alkalmazhatóságát illetően nem könnyű és korántsem problémamentes feladat, hiszen a hatékonyság és a siker megítélete mindenkorának a konkrét társadalmi, politikai és szociolingvisztiikai adottságoktól függ. A magas szintű kétnyelvűség elérését ugyanis olykor nem a kisebbség nyelvén történő oktatás szolgálja, vagy megfordítva, a magas szintű kétnyelvűséget eredményező két-

nyelvű oktatás ugyancsak vezethet közösségi nyelvcseréhez, hosszú távon egynyelvűségez. A kisebbségi, többségi és nyelvpedagógiai célok gyakran kibékíthetetlen el lentében állnak egymással.

A nyelvi kisebbségek számára elérendő célként kitűzött, a minden nyelv magas szintű tudásán alapuló kétnyelvűséget kisebbségi helyzetben dolgozó szakemberek – gyakorlati tapasztalataik alapján – túlzott idealizmusnak tekintik, s megállapítják, hogy a kétnyelvűség tartós fönnmaradásának is a kisebbségi nyelv dominanciája a záloga, tehát a kisebbségnyelv-domináns bilingvizmus, hiszen ekkor a legkevesebb az esély egy új, nyelvcserében⁴ végződő egynyelvűség létrejötte (vö. Lanstyák 1998). Péntek János ugyancsak a kisebbségi csoport nyelvi-kulturális asszimilációjának veszélyeire hívja fel a figyelmet: „Mert igaz ugyan, hogy a két- és többségnélvűség épp oly természetes állapot, mint az egynyelvűség, de az is tagadhatatlan, hogy a nyelvcserét is egy erős asszimmetriát mutató, heveny kétnyelvűség vezeti be; a kontaktusjelenségek is természetesek és akaratunktól járók függetlenek, ösztönzői is lehetnek a nyelv dinamikus mozgásának, de az egyoldalú dominancia alapján az egész nyelvi rendszert bomlaszthatják, és a nyelvkeveredésen át szintén a nyelvi asszimiláció tünetei lehetnek.” (Péntek 1998). Lanstyák István (1994) Cummins nyomán kiemeli, hogy „... a kisebbségi nyelven elért teljesítmény általában függvénye az e nyelven történő oktatás mennyiségenek, ugyanakkor a többségi nyelv fejlődése viszonylag független attól, hogy azt az iskolában milyen mértékben használják oktatási nyelvként. (kiemelés a szövegben). Mindezek alapján Lanstyák (uo.) a Magyar Köztársaság határain kívül többé-kevésbé zárt tömbökben élő kárpát-medencei magyarság anyanyelvmegtartó oktatási modelljeként kizárolag a többség nyelvét tantárgyként tanító iskolát tartja megfelelőnek (tehát végig a magyar az oktatás nyelve, s a szlovák, román, szerb, ukrán, horvát stb. nyelvek második nyelvként szerepelnek a tantervben), s hangsúlyozza, hogy ezen a „...modellen belül kell keresni a többségi nyelv hatékonyabb oktatásának lehetőségeit...” [kiemelés a szövegben].

4 A nyelvcseré egy nyelv és egy közösség egészét érintő nyelvi és társadalmi változás olyan többségnélvű szociolinguistikai elrendezésben, ahol egy szociológiaiag nem domináns csoport többségnélvűségét egy új egynyelvű állapot váltja fel: e folyamat „drámai példája annak, hogy a társadalmi funkció, a társadalompolitikai kontextus, valamint a kulturális értékelés hogyan hat a nyelvre (Gal 1996). Leggyakoribb megvalósulási formájára a fokozatosság jellemző (fokozatos nyelvcseré), melynek alapvető vonása, hogy a kisebbségi nyelv kizárolagos használatának fázisát a két nyelv váltakozó használatának átmeneti szakasza váltja fel, amely fokozatosan a többségi nyelv kizárolagos használatához vezet. Mindez a nyelválasztási szabályok változatossága, nagy mérvű változása, a repertoár átrendeződése kíséri, amikor is megváltoznak az egyes nyelvekhez rendelt társadalmi jelentések, a nyelvkek kifejezetten társadalmi identitások (Gal 1979; McConnell 1988). Több közösségre igaz, hogy az alarendelt/kisebbségi nyelv a családi szférába szorul vissza, így a fiatalok körében már csak korlátozottan, a szolidaritás nyelvkeléstől elhagyva rövidebb-hosszabb ideig tövább (Lásd pl. Gal 1979; Bartha 1993; Borbély 1996).

A nyelvcseré kevésbé értelmezhető a folyamatot gátló vagy lassító „ellenérő”, a nyelvmegtartás (language maintenance) nélkül. Nyelvmegtartásról mint közösségi aktivitások, nyelvhasználati szokások és normák, illetőleg ideológiák összességeiről valójában minden azokban az esetekben beszélhetünk, amikor egy beszélőközösségnélvűcseréhelyzetben, tehát a többségi nyelv használatának kedvező társadalmi, gazdasági, jogi, politikai stb. kényszerítő körülmények ellenére is tovább használja saját nyelvét. A nyelvmegtartás a használat és a nyelvi készségek megtartását egyszerre jelenti, ami azonban éppúgy eltérő nyelvi utakat, funkcionális és nyelvi strukturális változásokat eredményezhet. Egy nyelv bizonyos változatának társadalmi szintű megtartása egy kontinuumot jelent a minden generáció által, kiterjedt társadalmi helyzetekben való használattól addig a pontig, amíg az adott nyelvet anyanyelvi beszélők már egyetlen helyzetben sem használják.

Záró megjegyzések

Ha számba vesszük a világ kb. 230 államában ma beszélt 6000–10000 nyelvet földrajzi eloszlásuk és beszélőik száma szerint, a kétnyelvűség kiterjedtségét illetően azt mondhatjuk, hogy a Föld lakosságának nagyobbik hányada két- vagy többnyelvű környezetben él, s egynél (gyakran kettőnél-háromnál is) több nyelvet használ minden napí érintkezéseiben, vagyis a kétnyelvűség nem kivételes, hanem természetes nyelvi elrendezés. Ugyanakkor az is jól látszik, hogy Európa ma nyelvileg a legegységesebb kontinens (a világ nyelveinek 3%-a jut e földrészre), ahol a ténylegesen tapasztalt nyelvi helyzet, valamint a német nacionalizmus-koncepcióban gyökerező nyelv-nemzeti önazonosság elválaszthatatlansága egymást erősítve hat a bilingvismussal kapcsolatos tudományos gondolkodásra éppúgy, mint az emberek attitűdjének, előítéleteinek formálódására általában. A ma zajló társadalmi-gazdasági változások, számos ország politikai térképének átrajzolódása, a modernizáció, globalizáció, a nemzetközi migráció, illetőleg az elektronikus kommunikációs technológiák rohamos fejlődése a többnyelvűség új formáinak kialakulásához vezet. Ezzel egy időben a kisebbségi nyelvek eltűnése az emberiség története során eddig nem látott méreteket ölt.

Az adatokból az is nyilvánvaló, hogy néhány világnyelvvel (élükön az angollal) („nagy pusztító nyelvek”) a veszélyeztetett nyelvek sokasága áll szemben.

Az utóbbi évek kutatásai egyértelműen bizonyították, hogy a kulturális (nyelvi, etnikai stb.) sokféleség megőrzése jótékonyan befolyásolja a Föld biológiai diverzitását, amelynek csökkenése az emberiség túlélésének talán legnagyobb veszélyforrása napjainkban. Kevesebben ejtenek azonban szót arról az objektív és nem csekély mértékben pesszimista előrejelzésről, miszerint a nyelvi sokféleség napjainkban tapasztalható erőteljes ütemű megszűnése oda vezethet, hogy „a megszűnő/kipusztított nyelvek százalékos aránya a jövő évszázadban sokkal nagyobb lesz, mint az ugyanez idő alatt kihaló biológiai fajoké” (vö. *Skutnabb-Kangas 1998b*). Számos kutató előrejelzése szerint a világon ma beszélt 6–10 000 nyelv 90–95%-a ki fog halni száz éven belül (*Krauss 1992*). Napjainkban kéthetente tűnik el végérvényesen egy nyelv. UNESCO statisztikák szerint az Európában beszélt – adott szempontok szerint meghatározott – 123 nyelvből 9 szinte teljesen kihalt, 26-ot a megszűnés komolyan fenyeget, további 38 pedig veszélyeztetettnek minősül (*Winners... 2000*).

A Föld nyelvi és kulturális sokszínűségének megőrzése, valamint a nyelvek fejlődése szempontjából tehát az oktatási nyelvi jogok nem pusztán létfontosságúak, hanem egyben a legfontosabb nyelvi emberi jogok is. Erré vonatkozólag érdemes hosszabban utalni *Tove Skutnabb-Kangasnak* több munkájában is megfogalmazott okfejtésre (vö. pl. *1998b*): Ha a gyermekeknek nem adatik meg a lehetőség a szülők nyelvénél teljes körű és olyan mérvű elsajátítására, hogy a szóban forgó nyelvet (legalább) úgy megtanulhassák, mint a felnőttek, akkor a szóban forgó nyelv nem fog fennmaradni. Normális esetben a szülők adják át nyelvüket gyermekeiknek. Ez részben úgy történik, hogy ők maguk használják a nyelvet a gyermekekkel való érintkezéseik során, részben pedig oly módon, hogy a saját nyelvükön történő oktatást választják gyermeikük számára. Emellett egyéb módokon is igyekeznek elérni, hogy a gyermekek az iskolában teljes körű kompetenciára tegyenek szert az adott nyelven. Ha egyre

több gyermek részesülhet hivatalos oktatásban, akkor a szervezettebb keretek közötti nyelvtanulás nagyobb részének, amely azelőtt a közösség feladata volt, túlnyomórészt az iskolában kell történnie. Amikor az iskola nem támogatja, hogy a szülők nemzédeke akadálytalanul adhassa át nyelvét a gyermekeknek, akkor ez egyik vagy mindenki szülő tudatos és önkéntes döntése lehet, miközben tudatában vannak az anyanyelvi folytonosság megszakításának a gyermekekre, a szülő-gyermek kapcsolatra és nem egyszer a nyelv jövőjére is kiható, hosszú távú következményeinek. Valójában azonban a legtöbb esetben feltehetően szó sem lehet tudatos, alternatívák közötti választásról, ami viszont már a nyelvi genocídium kérdését veti föl (vö. *Skutnabb-Kangas 1998b*). A „kétnyelvű oktatás” voltaképpen a kisebbségi csoportok számára biztosíthat lehetőséget a többséghegemonisztikus, asszimilatív törekvéseivel szemben, melyeknek az a céljuk, hogy meggyőzjék a különböző nyelvek „beszivárgását” a társadalom intézményrendszerébe.

A világ nyelveinek drámai méreteket öltő pusztulása még inkább rá kell, hogy irányítsa a jogalkotók figyelmét a nyelvi emberi jogok problematikájára, a kisebbségek anyanyelvére, a kétnyelvűségre, legfőképpen pedig az oktatás kérdésére. A kulturális és intézményi lingvizmus⁶ sok helyütt a nyelvek leépülését, elvesztését eredményezte, nyelvi genocídiumhoz vezetett. Mivel nyelvcseréhelyzetben a nyelvmegtartás legfőbb bázisa, a szülők, a család nyelvátörökítő szerepe igen gyakran csökken, az oktatási programok adott viszonyonak megfelelő megválasztása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszik.

BARTHA CSILLA

A tanulmány az OTKA (F 023288) és az OSI IPF (BFEPR 9158) támogatásával készült

IRODALOM

BARTHA CSILLA (1993) *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*. Budapest. (Kandidátusi értekezés.)

BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

BARTHA CSILLA (2000) „A kétnyelvűség fogalma: Tudománytörténeti vázlat.” In: BORBÉLY ANNA (ed) *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztály.

BORBÉLY ANNA (1996) *A magyarországi románok nyelvveszéjének szociolingvisztikai vizsgálata*. Budapest. (Kandidátusi értekezés.)

BRANSON, JAN & MILLER, DON (1997) „National sign languages and language policies.” In: WODAK

& CORSON (ed) *Encyclopedia of Language and Education*. 1. köt. *Language Policy and Political issues in Education*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.

CUMMINS, JIM (1997) Introduction. In: CUMMINS & CORSON (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. 5. köt. *Bilingual Education*. Dordrecht, Kluwer.

CUMMINS, JIM (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In: *Working Papers on Bilingualism* No. 9.

FERGUSON, CHARLES A. (1975) Diglosszia. In: PAP MÁRIA & SZÉPE GYÖRGY (eds) *Társadalom és nyelv*. Budapest, Gondolat.

5 A lingvizmus olyan *ideológiák, struktúrák és gyakorlatok összessége* jelenti, melyek legitimálják, megvalósítják és reprodukálják a hatalom és az (anyagi és egyéb, források egyenlőtlennel elosztását a nyelv alapján meghatározott csoportok között (Skutnabb-Kangas 1992). Nem véletlenszerű a hangzásbeli hasonlóság a rasszizmus, etnicizmus és lingvizizmus fogalmai között. Az utóbbi nyelvi alapokra hivatkozva teremti meg a lehetőséget, valamint a kerekeit a rasszizmusnak abból az ideológiából kiindulva, miszerint bizonyos etnikai csoportok, kultúrák, nyelvek uralkodásra, terjeszkedésre termették, mert modernebbek, alkalmazkodóképesebbek, másoknál nagyobb lehetőségeik vannak a fejlődésre (vö. Skutnabb-Kangas 1997).

GAL, SUSAN (1979) *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York/San Francisco/London, Academic Press.

GAL, SUSAN (1996) Language shift. In: GOEBL, HANS (et al.) (eds) *i.m.*

GARCÍA, OFELIA (1996) Bilingual education. In: COULMAS, FLORIAN (ed) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. (eds) (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House.

GIBSON & SMALL & MASON (1997) Deaf bilingual bicultural education. In: CUMMINS & CORSON (eds) *i.m.*

GOEBL, HANS (et al.) (eds) (1996, 1997) *Kontaktilinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary research/ Manuel international des recherches contemporaines*. Vol. 1, 2. Berlin-New York, Walter de Gruyter.

GÖNCZ LAJOS (1995) A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: KASSAI ILONA (ed) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. előnyelvi konferencia előadásai*. Budapest, az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.

GÖNCZ LAJOS (1999) *A magyar nyelv Jugoszlávában (Vajdaságban)*. Budapest-Újvidék. Osiris-Forum-MTA Kisebbségekutató Műhely.

GROSJEAN, FRANÇOIS (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Harvard UP.

HAMERS, J. & BLANC, M. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge UP.

HATTYÁR HELGA (2000) A siketoktatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Educatio*, No. 4.

HOFFMANN, CHARLOTTE (1991) *An Introduction to Bilingualism*. London, Longman.

JAROVINSZKIJ, A. (1991) *A gyermekkorú kétnyelvűség pszichológiai és pszicholingvisztikai kérdései*. Pécs. (Kandidátusi disszertáció.)

JAROVINSZKIJ, A. (1994) Gyermekkorú kétnyelvűség: hátrány vagy előny? *Regio*, No. 5.

KONTRA MIKLÓS (1997) Kell-e fénünk a „kétnyelvű oktatástól? *Korunk*, No. 1.

KRAUSS, MICHAEL (1992) The World's Languages in Crisis. *Language*, No. 68.

KROON, S. & VALLEN, T. (1997) Bilingual education for immigrant students in the Netherlands. In: CUMMINS & CORSON (eds) *i.m.*

LAMBERT, W. (1974) Culture and language as factors in learning and education. In: ABOUD, F. & MEADE, R. D. (eds) *Cultural Factors in Learning*. New York, Academic Press.

LAMBERT, W. & TUCKER, G. (1972) *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, Newbury House.

LAMBERT, W. (1978) Psychological approaches in bilingualism, translation and interpretation. In: GERVER, D. & SINAICO, H. W. (eds) *Language, Interpretation and Communication*. New York/London. Plenum Press.

LANSTYÁK ISTVÁN (1994) Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körfülményei között. *Regio*, No. 5.

LANSTYÁK ISTVÁN (1998) *Nyelvünkben – Otthon*. Dunaszerdahely, NAP Kiadó.

LYOTARD, J-F (1993) A posztmodern állapot. In: HABERMAS & LYOTARD & RORTY *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég.

NÁDOR ORSOLYA (1997) *Magyar nyelvpolitika és magyarnyelv-oktatás a Kárpát-medencében. (Modellek és tanulságok)*. Bp. (Kandidátusi értekezés.)

PÉNTEK JÁNOS (1998) Gondolatok a magyar nyelv mai helyzetéről. *Magyar Nyelv*, No. 44.

RÁTKAI ÁRPÁD (1997) A kisebbségi aktivitás új központja: Szeged. *Regio*, No. 8.

ROMAINE, SUZANNE (1995) *Bilingualism*. 2. ed. Oxford, Blackwell. (Language in Society 13.)

SIGUÁN, M. & MACKEY, W. (1986) *Education and bilingualism: prepared for the International Bureau of Education*. London/Paris, Kogan Page/UNESCO.

SKUTNABB-KANGAS, T. 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1992) Nyelvi emberi jogok. *Korunk*, No. 5.

SKUTNABB-KANGAS [SKUTNABB-KANGAS], T. (1997) *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest, Telleki László Alapítvány Könyvtára.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1998a) Oktatásigy és nyelv: Többnyelvi sokféleség vagy egynyelvű redukcionizmus? *Regio*, No. 9.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1998b) Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad” piac. *Fundamentum*, No. 1.

SZÉPE GYÖRGY (1998) Előszó. In: KONTRA M. & SALY N. (eds) *Nyelvmentés vagy nyelvárváldás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest, Osiris.

VÁMOS ÁGNES (1993a) *A magyarországi kétnyelvű iskolázatás története a kezdetektől 1945-ig*. Budapest. Kandidátusi értekezés.

VÁMOS ÁGNES (1993b) Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11. Winners and Losers 2000. *UNESCO Courier*, 2000. április.